Zeitschrift: L'instruction publique en Suisse : annuaire
Band: 32/1941 (1941)

Artikel: La préparation pédagogique à l'enseignement secondaire
Autor: De la Harpe, Jean
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-112859

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 04.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

donner une terminologie où le jeu avait la première place. Nous croyons avoir montré qu'on n'y perdra rien en précision. Au contraire. Revenons aux mots capables d'exprimer sans ambiguité, même si c'est avec moins de couleur, les *valeurs* pédagogiques à sauver, parce qu'elles sont au-dessus des modes et des partis : *l'ardeur, l'intérêt, la joie au travail*, qui peuvent et doivent fleurir même en dehors du royaume des jeux. N'ayons pas peur du travail sérieux : au fur et à mesure de la croissance mentale de nos enfants, centrons leur attention sur les *valeurs* indispensables à la vie de l'organisme, et plus encore à la vie de l'esprit. Ce sera la vraie manière d'être fidèle, sinon à feu Decroly ou à M. Claparède, du moins à certains de leurs principes qui, rectifiés, sont capables de rayonner au delà d'un petit cercle d'admirateurs dépourvus d'esprit critique : l'école pour la vie spirituelle et sociale, et non plus seulement temporelle et individualiste, *les centres d'intérêt* autres que matériels, les *besoins* de l'âme, enfin, autant que ceux du corps.

LÉON BARBEY.

La préparation pédagogique à l'enseignement secondaire [1]

En général et dans le canton de Neuchâtel.

Les conférences pédagogiques rencontrent rarement l'agrément des auditeurs de l'enseignement secondaire et supérieur ; elles font vite figure de pédantes. Mais il y a de bonnes raisons pour négliger cette réprobation instinctive et pour aborder de

[1] L'article qu'on publie ici a fait l'objet d'une conférence à la réunion annuelle des corps enseignants neuchâtelois secondaire, professionnel et supérieur, le 5 octobre 1940. Nous l'avons passablement modifié dans ses détails, soit que la maladie nous eût empêché alors d'arriver à une rédaction nous satisfaisant, soit que des modifications fussent intervenues depuis, à la suite des conversations que nous avons eues avec les autorités compétentes du canton.

front un sujet d'importance qui prend un relief particulièrement accusé, ces temps, pour les raisons que voici :

1° *La Loi sur l'Education nationale,* votée par le Grand Conseil du canton de Neuchâtel le 21 novembre 1939, prévoit en son article 1 *a* :

Le Conseil d'Etat reçoit pouvoir de prendre toutes mesures utiles :
Pour instituer et organiser le stage obligatoire en vue de la formation professionnelle des candidats à l'enseignement porteurs des titres ou diplômes requis par la loi.

En application de ce texte, le Conseil d'Etat du canton a pris, en date du 16 juillet 1940, un important arrêté concernant « la formation professionnelle du personnel enseignant en vue d'instituer *un stage obligatoire* pour tous les candidats à l'enseignement » dans un établissement public d'« instruction primaire, secondaire ou professionnelle » du canton.

Si cet arrêté n'intéresse pas directement les maîtres et professeurs en fonction, il est d'un intérêt général pour l'instruction publique dans le canton et ceux-ci ne sauraient s'en désintéresser ; en outre, il entraîne une foule de dispositions concrètes d'application auxquelles tous peuvent être plus ou moins directement intéressés : directeurs d'écoles ou professeurs auront à présider soit à la direction générale du stage, soit à y participer personnellement, car on leur confiera les futurs stagiaires.

2° Alors que le *Brevet d'aptitude pédagogique* de l'enseignement primaire, prévu déjà par la loi de 1889, obligatoire et dont les exigences ont été constamment en s'accroissant depuis, le *Certificat d'aptitude pédagogique* de l'enseignement secondaire, introduit par la petite porte de la « clause facultative » ne constitue pas une obligation légale pour ces candidats ; il ne fut longtemps qu'un prétexte à des enquêtes psychologiques ou qu'une médiocre formalité dont la tradition s'était si bien installée qu'il a fallu les efforts prolongés et conjugués du Département de l'instruction publique comme du titulaire à l'Université de la chaire de Pédagogie, pour provoquer une importante réforme de ce certificat et des exigences qu'il comportait primitivement. Le stage venant à son tour couronner l'effort de redressement de la préparation pédagogique, celle-ci serait pour les futurs maîtres de l'enseignement secondaire

l'exact parallèle de celle exigée des instituteurs primaires, si la loi prévoyait pour l'enseignement secondaire le caractère obligatoire du Certificat ; cela n'est pas le cas, contrairement au canton de Vaud, et ne le sera probablement pas de longtemps pour des raisons spécifiquement neuchâteloises sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

3° Dans la situation où se trouve notre pays par suite des événements internationaux actuels, nous aurons fort à faire pour soutenir et faire progresser notre vraie tradition culturelle romande, pour sauvegarder l'héritage de nos aïeux, alors que nous demeurons livrés à nous-mêmes et à nos propres ressources, au milieu d'influences grossières et dissolvantes visant à détruire un capital séculaire lentement édifié par nos penseurs, nos théologiens, nos hommes de science comme nos écrivains.

Il y faudra beaucoup d'énergie, de sang-froid et de conviction ; il faudra que l'école se révèle plus apte qu'elle ne l'est aujourd'hui à remplir sa mission d'éducatrice de notre jeunesse ; qu'elle veille à assurer une meilleure assimilation de cette culture par les générations montantes ; que les maîtres de demain soient mieux préparés que nous ne l'avons été à remplir leur grande mission humaine, nationale et romande : il faut donc qu'ils soient mieux entraînés pédagogiquement parlant, à leur enseignement que nous ne l'avons été. Je ne dis pas que seule une meilleure préparation pédagogique y suffira : je dis seulement qu'elle sera une partie essentielle du nouvel édifice que nous voulons élever sur le sol natal.

Mais avant d'aborder l'aspect de la préparation pédagogique proprement dite, il convient de persuader les esprits de la nécessité préalable de cette préparation ; les questions de principe sont ici particulièrement importantes, parce qu'on en fait fi trop facilement.

Signification et portée de la préparation pédagogique.

I. Qu'on nous permette de commencer par confronter les opinions en conflit. On est en présence de deux attitudes bien tranchées en général : Pour les uns, la pédagogie résulte de l'application immédiate d'une doctrine ou d'une science à la réalité : la doctrine serait tout et l'application irait de soi, elle

ne serait que le déclenchement d'une sorte de mécanisme qui aboutirait à des résultats infaillibles. C'est la même mentalité qui dominait le rationalisme intégral de la philosophie et de la science du XVIIe siècle, à savoir l'idée d'une méthode infaillible de succès que Descartes fixait pour toujours, à un niveau supérieur de réflexion, dans son *Discours de la Méthode*. La pédagogie a donc pour tâche la découverte intellectuelle des méthodes infaillibles d'enseignement, sans avoir à se préoccuper du passage à la pratique de l'enseignement. Pour ces gens la préparation pédagogique est donc la condition par excellence préalable à tout enseignement d'une part ; mais comme la méthode une fois découverte est assurée d'un succès automatique, point n'est besoin de se préoccuper de l'action pédagogique elle-même : il suffira de s'assurer que le futur maître possède intégralement cette science infuse, et la préparation à l'enseignement consistera à lui inculquer par des cours et exposés *ad hoc* ces principes assurés d'effets quasi-magiques. C'est la thèse du *didactisme herbartien* qui a survécu à la gloire éphémère de son auteur et reparaît en maintes occasions, notamment lors des discussions relatives à l'Ecole active.

Mais lorsqu'on passe de la méditation pédagogique à son exercice pratique, que l'on doit tenir une classe et effectivement enseigner des élèves, on s'aperçoit qu'il faut déchanter de cette foi dans les effets automatiques d'une théorie pédagogique, ce dont M. Borel, Conseiller d'Etat du canton de Neuchâtel, se faisait l'écho dans son article intitulé : *Adaptation d'un nouveau programme d'enseignement public aux principes nouveaux de la pédagogie* (Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1930), lorsqu'il déclarait :

« En général, le corps enseignant a pris connaissance des principes nouveaux avec une admiration mêlée d'espoir. Il semblait que le problème de l'éducation se simplifiait et que la tâche des maîtres allait être rendue plus aisée, pour peu qu'ils voulussent bien adopter les idées nouvelles et appliquer les techniques nouvelles... Hélas ! très vite, il fallut en rabattre. L'application des principes nouveaux exigeait, tout à coup, un travail de préparation, une dépense d'énergie sensiblement plus considérable que celle des méthodes ordinaires et un surcroît de fatigue qui ne trouveraient pas leur compensation dans le résultat obtenu... On se heurtait à l'insuffisance des moyens. » (p. 47.)

Et comme il arrive presque toujours, lorsque des espoirs trop grands ont été éveillés et qu'ils n'ont pas répondu à l'impatience caractéristique de l'espèce humaine, à la phase d'espérance « magique » succéda une période de scepticisme découragé chez la plupart des maîtres.

Passons à l'opinion adverse qui, elle aussi, est importante. Pour ces esprits, la pédagogie est simple affaire d'aptitude personnelle, de tact naturel et d'exercice pratique ; méfiants à l'égard de toute théorie, ils ne s'en remettent qu'à la pratique et à une pratique prolongée ; la préparation pédagogique, dont la conception classique continuait à être inspirée par le didactisme herbartien, leur paraît un luxe inutile ; on la subit lorsque les règlements vous l'imposent mais on s'en désintéresse complètement. Et lorsque dans les rangs de ces maîtres, souvent indifférents aux préoccupations pédagogiques, plus nombreux dans le corps enseignant secondaire que primaire, quelqu'un se souciait de la question de la préparation pédagogique, c'était en un tout autre sens : il songeait à une préparation pratique exigeant la mise en action de tout un appareil législatif et institutionnel nouveau dont rien ne laissait prévoir la réalisation prochaine.

Ainsi l'on se trouvait littéralement pris dans le dilemme suivant que posaient les deux courants d'opinion antinomiques. Ou bien nécessité d'une préparation pédagogique, d'inspiration herbartienne, et conception purement didactique et vieillie, consistant essentiellement en cours et exposés sans relation directe avec la pratique ; ou bien empirisme pédagogique se fiant à la « grâce d'état » dont bénéficierait le maître dès sa nomination à un poste de l'enseignement officiel et indifférence à l'endroit d'une préparation pédagogique dont l'idéal pratique paraissait irréalisable.

Ajoutons que cette dernière tendance était encore renforcée par ce que je qualifierai de *préjugé aristocratique* — qui fut le mien pendant longtemps comme de beaucoup de mes lecteurs sans doute, — et que voici : la dignité des études supérieures et d'un savoir étendu relativement à celui des Ecoles Normales, est si éminente et conférerait une telle supériorité sur « tous les tableaux », qu'elle autoriserait à abaisser un regard de bienveillance supérieure et de doux mépris sur toutes ces prétentions pédagogiques, tout au plus bonnes pour les écoles

Montessori avec leurs petits bouts de carton et leurs « jeux éducatifs »... Non ! décidément lorsqu'on a passé par l'Université et surtout lorsqu'on y enseigne — bien ou mal, — point n'est besoin de perdre son latin à de pareilles futilités ! La possession des mystères de la science dispenserait ses bénéficiaires de l'humble et modeste effort de préparation pédagogique.

Or à considérer les choses froidement et objectivement, on doit bien s'avouer que, face à la pratique, réflexion pédagogique et préparation à l'enseignement ne méritent ni l'enthousiasme parfois puéril des uns, ni le mépris ou la condescendance vaniteuse des autres : c'est à la fois trop et pas assez, trop d'honneur ou trop d'un mépris immérité.

Il est peut-être plus sage de chercher une position solide dans l'entre-deux, ce pauvre « entre-deux » où s'écoulent nos existences effectives.

II. Si l'on veut se faire une idée sommaire — il est bien permis de schématiser pour simplifier un exposé, — des aptitudes fondamentales exigées par l'exercice de l'enseignement, on peut les ramener à trois vertus fondamentales :

1° la compétence par laquelle nous entendons l'ensemble des connaissances, qui varient avec les degrés de l'enseignement et la nature de chaque enseignement ;

2° la capacité d'organiser ce savoir de façon à être capable de le transmettre à ses élèves et de l'adapter à des niveaux intellectuels variant avec les âges et les milieux ;

3° enfin la capacité d'exercer une influence personnelle sur ses élèves dans la conduite générale de la classe et dans les rapports individuels, d'agir sur leur caractère comme sur leur intelligence.

Le métier de maître est un beau métier, mais un métier fatigant et difficile qui doit se retremper constamment dans l'atmosphère d'une vocation et d'une foi véritables, pour ne pas déchoir insensiblement, sous l'influence de l'un des facteurs essentiels de l'enseignement, à savoir l'éternelle répétition, vers une routine accablante plus encore pour celui qui l'exerce peut-être que pour celui qui en est l'inévitable victime !

Or compétence et aptitude à l'enseignement sont-elles corrélatives ? Naissent-elles et évoluent-elles parallèlement ou sont-elles, dans une mesure à fixer, indépendantes l'une de l'autre ?

Chacun de mes lecteurs aura pu mesurer sur soi la vérité de cette maxime d'ordre général, comme quoi « l'on ne possède vraiment que ce qu'on est capable d'enseigner. » Le fait de devoir enseigner une matière quelconque vous contraint à une précision et à une clarté qui sont une mise à l'épreuve du degré d'assimilation des savoirs acquis. Mais de cela ne découle pas un parallélisme entre les deux aptitudes. De fait, s'il est une constatation générale et bien établie par le sens commun lui-même, c'est bien l'indépendance des deux aptitudes ; le fait nous semble une vérité d'expérience courante. C'est un fait banal, comme quoi certains maîtres éminents et magnifiquement doués à ce point de vue sont de bien médiocres savants ; inversement, n'avons-nous pas connu des savants éminents, ayant laissé derrière eux une trace lumineuse, se révéler de pitoyables professeurs ; l'Université en général présente plus d'un type de ce genre, alors que l'enseignement élémentaire en offre de nombreux de la première espèce. Ce sont les cas extrêmes ; dans la moyenne des cas, la répartition des deux aptitudes en question offre un ensemble de nuances et de contrastes que je me contente de signaler en bloc et par allusion générale.

Prenons quelques exemples très simples qui en manifestent la raison. Quiconque d'entre vous aura dû se colleter aux difficultés que l'on rencontre à enseigner les débuts de l'arithmétique à de jeunes enfants, sait quel effort d'abnégation il faut faire pour arriver à diagnostiquer exactement la difficulté qui arrête l'enfant, avant même de trouver le moyen de la vaincre, tant est vaste l'espace intellectuel qui sépare l'adulte cultivé du petit bonhomme qui vous fait suer sang et eau. Je sais une leçon d'épreuve dangereuse pour les candidats, c'est une leçon sur les fractions ou sur la différence entre quantité absolue et quantité relative dans l'algèbre élémentaire. Je ne parlerai pas des règles d'accord en grammaire, ou des difficultés résultant dans les langues classiques de la déclinaison, des sens divers et de la variété des fonctions de mots comme « de », « des », du cas « sujet » et du cas « objet » marqués en français par le même article, alors que ces différences dénotent une différence

profonde de structure psycho-linguistique entre les procédés « synthétiques » de la déclinaison et l'esprit « analytique » du français, etc...

Insistons sur ce fait : si ces difficultés sont plus sensibles dans l'enseignement élémentaire, elles se retrouvent à tous les degrés de l'enseignement.

L'ampleur ni la solidité du savoir ne dispensent d'une préparation pédagogique, pas davantage que le talent ni l'art acquis de l'enseignement ne dispensent d'études approfondies : ce nous semble vérités de bon-sens aussi bien que de sens-commun.

S'agit-il de la « compétence », tout le monde s'accorde au moins sur l'exigence de principe, à savoir l'aptitude d'une part à telle ou telle discipline de l'esprit et le développement méthodique de cette aptitude au contact d'un savoir et d'un exercice prolongés. Pourquoi, je vous le demande, n'en irait-il pas de même en ce qui concerne l'aspect pédagogique de la question : aptitude à enseigner, culture suffisante et méthodique de cette aptitude au contact de savoirs définis et par son exercice prolongé ? L'apprentissage n'est-il pas d'une manière générale la condition de l'exercice de tout métier et de toute profession ? Le médecin n'est-il pas condamné à exercer la médecine pendant de longues années d'externat puis d'internat avant de la pratiquer pour son propre compte ? En vertu de quelle illumination et de quelle grâce exceptionnelle celui qui veut enseigner prétendrait-il échapper à cette loi commune à tout métier comme à toute profession envisagée sous l'aspect du maximum de rendement social ? En vertu de quel privilège les élèves confiés à des maîtres nouveau-nés seraient-ils condamnés à payer « les pots cassés » ?

Nous concluons donc ces remarques portant sur le principe même de la préparation pédagogique, en affirmant que celle-ci s'impose à la réflexion de quiconque prend la peine de s'informer objectivement de l'état de la question. « Pourquoi alors, me direz-vous, ce décalage entre l'école primaire et l'école secondaire ? » Il convient de remarquer que dans l'enseignement élémentaire la nécessité de *moyens pédagogiques* s'impose très vite à tout esprit intelligent qui est aux prises avec les difficultés que rencontre l'esprit des jeunes enfants à assimiler des connaissances ; la différence profonde de *structure* entre le psychique adulte et le psychique enfantin qu'a révélée d'irré-

cusable façon la psychologie expérimentale et génétique, se manifeste très vite à tout observateur dépourvu de préjugés, alors même qu'il en ignore les raisons. Or plus l'enfant est jeune plus l'abîme est profond entre le psychique du maître et celui de l'élève et il n'y a rien d'étonnant à ce que les premiers travaux modernes et les premiers essais d'une « pédagogie systématique », vraiment solides, aient porté sur les matières enseignées dans les classes enfantines, à témoin les méthodes frœbeliennes puis surtout celles de Mme Montessori. Mais à mesure que l'on s'adresse à des sujets plus âgés, ces difficultés s'estompent ; il faut un effort d'analyse psychologique beaucoup plus grand d'abord pour les discerner, ensuite pour en diagnostiquer les raisons à des âges plus avancés.

Réciproquement, à mesure que l'on s'adresse à des sujets plus âgés et que les exigences intellectuelles grandissent, plus la nécessité de remplir un programme déterminé devient obsédante, plus on est porté par conséquent à attacher une importance de premier plan à la *compétence du maître* : l'intérêt même le plus élémentaire d'un bon enseignement exigera donc qu'on veille avec un soin jaloux à la formation intellectuelle des maîtres, à la valeur de leurs titres intellectuels. Ce qui confirme ces remarques, c'est l'Université elle-même : les exigences en fait de compétence et l'aptitude à la recherche intellectuelle primant tout le reste, il faut un effort très grand d'imagination pour y joindre encore les préoccupations pédagogiques, lorsqu'il s'agit de pourvoir une chaire d'enseignement supérieur.

En un mot et à ne considérer que ce que j'appellerai les « préoccupations dominantes », *le souci pédagogique et l'exigence intellectuelle semblent en raison inverse l'une de l'autre, conformément aux hiérarchies naturelles et aux degrés de l'enseignement*, sur tout l'espace scolaire qui s'étend entre l'école enfantine et l'université.

Mais, si cette constatation excuse dans une large mesure ce décalage des préoccupations pédagogiques, elle ne justifie nullement l'absence d'une préparation pédagogique aux degrés moyens et supérieurs de l'enseignement ; bien qu'elle soit très différente et qu'à chaque degré de l'enseignement les problèmes pédagogiques soient, en un sens, très différents, la nécessité d'une préparation pédagogique n'en subsiste pas moins à tous les niveaux de l'école ; elle est d'autant plus importante à l'école

secondaire, notamment, que l'enfant y est encore par son âge moyen très différent de l'adulte, et que la préoccupation pédagogique y a été plus longtemps négligée. L'université elle-même n'a pas le droit de minimiser cette exigence si elle veut remplir ses obligations vis-à-vis de la communauté qui lui permet d'exister et de s'épanouir.

Préparation pédagogique et facteurs personnels.

L'action personnelle présente des aspects divers que nous dissocions les uns des autres.

I. Qui décidera que tel candidat est apte à enseigner et que tel autre ne l'est pas ? Ce seront, suivant les cas, des inspecteurs officiels de l'administration, des examinateurs spécialement désignés à cet effet ou des professeurs d'université qui déclarent que tel mérite un diplôme ou certificat d'aptitude pédagogique, qu'il faut le refuser à tel autre ou qui fourniront leur rapport sur les stagiaires qu'on leur aura confiés.

On discute la valeur des examens de connaissance, mais ils sont entrés dans les mœurs au point de bénéficier de l'inertie propre aux institutions établies : on les admet en les discutant. S'agit-il des examens visant à décider de la valeur pédagogique des candidats à l'enseignement, la question est plus délicate, car la part de subjectivisme dans l'appréciation est incontestablement plus grande qu'ailleurs. Les idées que l'on a d'un « bon maître » diffèrent suivant les conceptions que l'on se fait de l'école, le tempérament personnel, les goûts qu'on a, etc... et la plupart du temps de façon inconsciente, ce qui est plus grave.

Il est bien entendu impossible de trouver une panacée universelle et infaillible pour transformer tous les juges en ces matières en êtres parfaits, ce qui est l'inévitable tentation des gens qui ne sont pas du métier et ne peuvent même deviner les difficultés pratiques en ces matières.

Mais il demeure que plus cette préparation sera organisée, variée, étendue, mieux aussi on pourra éliminer la part de subjectivisme dans l'appréciation ; à cet égard, le stage représente un immense progrès sur le passé, car il met en pleine lumière et de façon prolongée les capacités personnelles auxquelles il

fournit d'innombrables occasions de se manifester, s'il est bien organisé, dirigé et contrôlé.

Ensuite, l'intégrité des juges est en général acquise chez nous, lorsqu'on s'adresse à des gens ayant la préparation et l'expérience nécessaires.

L'essentiel consiste dans l'existence d'une certaine intégrité générale et d'un certain niveau de scrupule chez ceux qui sont appelés à prendre des décisions de cet ordre ; l'expérience moyenne autorise à affirmer sans hésitation qu'ils existent « en gros » l'un et l'autre chez nous. Constatons tout d'abord que les sujets présentant des capacités remarquables en matière d'enseignement sont aussi rares que les complets incapables ; l'immense majorité se situe dans une zone intermédiaire très étendue. Or il est bien souvent difficile de se faire une idée objective et rapide à la fois des chances de succès des divers personnages.

Une préparation pédagogique, intelligemment entendue, impose à ceux qui la dirigent l'obligation de pousser les éléments les plus capables et d'écarter les francs incapables ; contrairement à l'opinion courante, je dirais qu'une démocratie se doit de veiller à la formation de vraies élites, d'autant plus qu'elle court les risques d'affaissement peut-être plus nocifs qu'ailleurs, — dont certains exemples récents sont encore présents à toutes nos mémoires ! — en vertu d'un certain esprit de camaraderie politique qui peut vite conduire « au laisser-passer et au laisser-faire », décourager les personnalités fortes et créatrices en encourageant la jalousie des médiocres. Donc, première maxime : « Mettre en pleine lumière les capacités et écarter impitoyablement les incapables avérés. » En pratique, c'est certainement beaucoup plus difficile à obtenir qu'on ne le croit en général.

Quant au discernement de ces capacités dans la moyenne des autres cas, il exige un examen prolongé et attentif, une véritable mise à l'épreuve qui implique l'organisation d'une préparation pédagogique très sérieuse et poussée : alors, seulement, ceux qui ont à charge de prendre les décisions relatives aux candidats, pourront assumer les responsabilités de décisions solides et bien motivées que l'expérience confirmera. Il ne faut pas oublier non plus que, d'une part, certains sujets très brillants à première vue peuvent décevoir profondément dans la suite, et qu'inversement, certains candidats ternes ou timides peuvent

se révéler d'excellents maîtres dans la pratique... Tous ces faits d'estimation personnelle, qu'il s'agisse des candidats à l'enseignement ou de ceux qui jugent leurs capacités, parlent nettement en faveur d'une amélioration de la préparation pédagogique.

II. Est-ce à dire que le programme d'une préparation pédagogique puisse prétendre à revendiquer parmi ses chapitres une « didactique de l'action et de l'influence personnelle »? Cela rejoint une autre question très discutée dans certains milieux de chez nous à la fois novateurs et moralistes, à savoir celle de la *fonction éducatrice* de l'école ; disons d'emblée, sans pouvoir le justifier, ce qui nous entraînerait hors de notre sujet, que le problème ne se pose pas de la même façon à l'école primaire et à l'école secondaire. Qu'on le veuille ou non, celle-ci est surtout destinée à l'instruction de ses élèves ; elle a un programme à remplir, car elle prépare autant aux études supérieures qu'elle est censée leur fournir un certain bagage intellectuel que les lois de la division et de la spécification des tâches économiques — au sens large du mot — exigent de plus en plus.

Les institutions comme l'école ressemblent à des êtres collectifs s'organisant progressivement sur un espace vital très étendu par rapport aux individus ; le travail de lente élaboration que manifeste leur histoire séculaire, leur impose progressivement une loi qui préside à leur fonctionnement et qui est *immanente à la fonction sociale* qu'elles remplissent : l'action de l'individu à l'intérieur de ces grands corps sociaux est de plus en plus limitée par les nécessités propres et spécifiques qui président à la destinée historique de ces êtres collectifs. A l'école, un directeur doit remplir une fonction prescrite qui limite et détermine à la fois son action ; une commission scolaire a ses tâches définies ; le maître est placé à un certain poste qui lui impose des tâches déterminées, etc.

Dans l'état social actuel, la tâche éducatrice dévolue à l'école secondaire est limitée par l'organisation familiale de nos sociétés. On peut fort bien imaginer un système social dont les Ecoles Nouvelles sont un exemple typique, où la tâche d'instruire la jeunesse ne serait qu'une fonction de l'école au centre d'une tâche plus vaste d'éducation complète qui suppose le régime de l'internat et de l'isolement complet du milieu familial et civil ;

mais cela suppose le contrôle total et complet de l'enfant par l'école. C'est précisément le régime scolaire que les Jésuites[1] ont porté à son degré de rendement maximum ; or, l'histoire de l'école secondaire marque nettement la lente disparition du système et la prédominance de l'externat. Le fait demeure que chez nous l'école secondaire a une structure, lentement instituée par le milieu et la stratification des initiatives individuelles, qui limite ses tâches éducatives.

Est-ce à dire qu'elle doive pratiquer une sorte « d'amoralisme pédagogique » ? Ce serait de la dernière absurdité, surtout à l'heure où partout se manifeste le besoin d'un renforcement des tâches éthiques, civiques et nationales de l'école en général. Cela signifie seulement que cette fonction éthique s'exerce entre certaines limites, mais n'exclut nullement son renforcement à l'intérieur de ces limites dont j'ai essayé de dessiner les contours généraux.

Dans ces conditions, l'essentiel de cette fonction éducatrice consiste dans l'action personnelle du maître ; jamais aucune organisation législative ou institutionnelle ne saurait se substituer à l'action — je dis intentionnellement non « individuelle » — mais « personnelle » du maître. Du reste, nous agissons toujours sur nos élèves en bien ou en mal, positivement ou négativement, que nous y consentions ou que nous nous en défendions.

Un maître peut être, par ses qualités personnelles, un créateur d'énergies chez ses élèves ou au contraire un éteignoir. Or cela échappera toujours à la technique d'une préparation pédagogique : ç'en est la limite même, ce qui lui échappe par définition. En effet, le développement de la personnalité intellectuelle et morale dépend de l'atmosphère générale d'une collectivité, de dons naturels, de l'hérédité comme de l'atmosphère ambiante, et peut-être plus encore de cette histoire secrète que chaque âme construit pour son compte, qui relève de la création spirituelle et dépend à la fois de mille contingences imprévisibles, comme de mille décisions intérieures... Rien au monde n'échappe à la formulation catéchétique, à la formule transmissible et précise, comme l'édification d'une personnalité.

[1] Les Jésuites, sans pratiquer eux-mêmes l'internat en général, confiaient leurs élèves à des pensions qu'ils contrôlaient, mais l'élève était soustrait à l'influence de sa famille.

La seule chose qu'on puisse faire de façon utile, c'est de prendre conscience de ce fait ; d'y réfléchir pour soi, afin d'en tirer les conséquences pratiques et de vouloir que les élèves qui nous sont confiés soient instruits par vous-même de façon à être à leur tour des personnalités et non de simples numéros dans une foule ordonnée et nourrie par sa majesté l'Etat ! Si j'y insiste, c'est que sur nos sociétés modernes pèse la menace d'une véritable dépersonnalisation de l'homme — Geist ohne Seele, comme disent les Allemands ! — ; c'est que, d'autre part, si le mot de *tradition romande* a un sens, si rabâché qu'il soit, c'est précisément en fonction de ce « personnalisme » avoué ou latent qui caractérise l'œuvre de nos penseurs comme de nos écrivains, et tend constamment à intégrer l'un à l'autre individualité et solidarité, la personne résultant de leur équilibre mutuel.

Ne parlons point «morale» à chaque instant, n'en rabâchons surtout pas les oreilles de nos élèves ; fuyons un certain moralisme « prêchi-prêcha », une affection verbale de sainteté, qui serait le plus sûr moyen d'en dégoûter à tout jamais parfois les meilleurs d'entre ceux qui nous sont confiés, tant est vrai le mot de Pascal comme quoi « la vraie morale se moque de la morale ; c'est-à-dire que la morale du jugement se moque de la morale de l'esprit... » mais pensons-y constamment lorsque nous sommes tentés, devant la monotonie de certaines tâches, par ce découragement tacite qui guette quiconque consacre sa vie à la pratique de l'enseignement. Insistons-y une fois encore pour conclure cette partie de notre exposé : ce sont choses qui se vivent, qui se transmettent par l'exemple, mais ne s'enseignent pas et échappent à toute prétention de préparation pédagogique.

Programme d'une préparation pédagogique adéquate.

Passons maintenant à l'aspect positif et pratique de la question. D'après tout ce que nous avons affirmé jusqu'ici, il résulte que le trait saillant de cette préparation consiste dans la subordination de l'aspect théorique de la question à son aspect pratique, soit à l'activité pédagogique elle-même : celui qui enseigne ne médite pas, mais agit en tant qu'il enseigne. *L'enseignement est une action : voilà l'axiome premier.*

Comment concevait-on sa préparation jusqu'à ces tout derniers temps ? C'est ce que le bref examen des principales dispositions législatives dans les cantons de langue française, tout ou partie, nous montrera.

En Valais, la loi sur l'enseignement secondaire du 25 novembre 1910 ne prévoit aucune préparation spécifiquement pédagogique dans ses articles 27 et 28, relatifs aux conditions que doivent remplir les maîtres de l'enseignement dans le canton. Dans le canton de Fribourg, la notion de « certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire » ne doit pas créer d'illusion verbale : il ne s'agit nullement ou très peu d'aptitude proprement pédagogique, mais de la notion générale des conditions que doivent remplir les candidats à l'enseignement dans ce canton ; en fait d'exigence pédagogique, les candidats ne sont assujettis qu'à « une épreuve orale de pédagogie théorique et (à) une leçon d'essai pour chacune des branches mentionnées dans les certificats d'aptitude » (art. 34, voir aussi art. 7 et 17 des certificats d'aptitude à la Faculté des Lettres). Si la préparation pédagogique y existe, elle est essentiellement théorique et tient place modique. Les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud sont tous trois en voie de remanier leur programme de préparation pédagogique dans le sens « pratique » que nous indiquons précisément ; nous en verrons les dispositions principales au fur et à mesure de notre exposé.

Puisque l'enseignement est une action du maître, il conviendrait d'organiser sa préparation en fonction de cette action et de telle sorte que le futur maître fût soumis à une pratique pédagogique antérieure à l'exercice de son métier comme titulaire officiel d'une classe.

En quoi consiste cette action ? A tenir une classe, à s'occuper des mille menus détails que cela comporte, à exercer la discipline, à préparer des leçons et à les donner, à contrôler intelligemment le travail des élèves et à les stimuler, etc.

Il ne suffira pas qu'il remplisse cette fonction à titre préalable, mais il faudra encore qu'il l'exerce sous la surveillance et le contrôle constant d'un maître expérimenté, lequel aura fait ses preuves et sera capable de servir de guide au novice. Et c'est le second point essentiel. De quels moyens positifs disposait-on jusqu'ici et disposera-t-on demain pour réaliser ces postulats ?

Dans les trois cantons précités existait, depuis un certain temps déjà, un « certificat d'aptitude pédagogique », soumis à des exigences de préparation pédagogique auxquelles l'enseignement universitaire devait satisfaire ; l'examen lui-même portait d'une façon générale sur la pédagogie théorique et sur son histoire, sur la psychologie, parfois sur les règlements d'enseignement du canton ainsi que sur des branches complémentaires variant d'un lieu à l'autre. Il s'accompagnait de leçons d'épreuve contrôlées par le professeur chargé de l'enseignement pédagogique. A Fribourg, on procède de même façon, mais le certificat n'est pas distinct du diplôme final que donne l'université.

L'école supérieure des jeunes filles à Lausanne qui préparait les maîtresses secondaires, avait des exigences plus étendues, notamment le stage et une année passée à l'étranger ; mais actuellement la section pédagogique est en voie de suppression et la réorganisation non encore faite. Notons que, soit à Genève, soit à Lausanne, on exige que le candidat à un poste d'enseignement officiel possède et un diplôme de licence et le certificat d'aptitude pédagogique, ce qui n'est pas le cas à Neuchâtel. Enfin, dans ces trois cantons, on vient de prendre des mesures en vue d'organiser un stage obligatoire, condition *sine qua non* pour pouvoir poser sa candidature à un emploi dans l'enseignement officiel : ces mesures ne sont entrées en vigueur que tout récemment pour les licenciés des universités neuchâteloises et genevoise, c'est-à-dire pour toute nomination postérieure au 1er janvier 1941. Pour le canton de Vaud, il est d'une durée minima de quatre semaines ; pour Genève et Neuchâtel de quatre mois.

Nous n'examinerons en détail que le cas de Neuchâtel qui nous est professionnellement familier.

Le certificat neuchâtelois a été entièrement réformé par l'arrêté du Conseil d'Etat du 8 juin 1937 : il ne s'agit plus d'un simple règlement universitaire mais d'un arrêté de l'autorité exécutive afin de lui donner plus de poids. Il prévoit notamment que le candidat ait des « attestations de pratique professionnelle » pour pouvoir se présenter à l'examen théorique.

La pratique commençait donc à prendre une place modeste mais réelle : remplacements, postes temporaires, leçons particulières, en usage jusqu'ici, répondent bien à l'exigence d'une

pratique professionnelle, mais non contrôlée et dirigée : le stagiaire est laissé à lui-même, à charge de se débrouiller pour le mieux. C'est pour parer à cet inconvénient qu'on introduisit le stage obligatoire par arrêté du 16 juillet 1940.

Considérons-en les principales dispositions :

1° Il est obligatoire, nul ne pourra s'y soustraire, sinon aucune place ne pourra lui être attribuée dans l'enseignement officiel.

2° D'une durée de quatre mois à 20 heures hebdomadaires au moins, mais non obligatoirement continue.

3° Le stage est fait sous la direction et le contrôle des inspecteurs, des directeurs et des titulaires de l'enseignement choisis à cet effet ; cela intéresse tout particulièrement le corps enseignant neuchâtelois puisque le Département de l'instruction publique et les directeurs désigneront un certain nombre de ses membres pour diriger les stagiaires.

4° Les candidats au stage devront s'inscrire auprès du Département qui délivrera l'attestation finale sur le rapport de ses mandataires.

Il reste à élaborer les mesures d'application qui sont fort importantes ; nous signalons ici les dispositions qui nous semblent essentielles à son succès.

Que l'on choisisse avec le plus grand soin ceux des maîtres en fonction qui devront diriger les stagiaires, en raison de leur aptitude à diriger et conseiller les débutants : ce doivent être des hommes et des femmes qui aient fourni leurs preuves par ailleurs ;

que le stagiaire parcoure les échelons les plus importants de l'enseignement secondaire au cours de son stage, à commencer par les classes d'âge les plus jeunes et à finir par les plus âgées ;

que les personnes chargées de diriger les stagiaires disposent de toutes les indications requises pour remplir leur fonction en pleine connaissance de cause ; nous suggérons à l'autorité compétente la publication d'un guide des directeurs de stage.

La préparation à l'enseignement culminant dans la pratique obligatoire obtenue par le stage, la préparation théorique prendra sa vraie signification.

Malheureusement, dans le canton de Neuchâtel, la combinaison du certificat d'aptitude pédagogique facultatif avec le stage

obligatoire conduit, dans la pratique, à un système que nous déclarons hybride et fort regrettable. « Alors », pourrait-on rétorquer, « n'aurait-il pas été beaucoup plus simple de rendre le certificat obligatoire à Neuchâtel comme dans les cantons de Genève et de Vaud ? ». — Nous en sommes convaincu, mais on se heurte chez nous à une difficulté qui n'existe pas dans les autres cantons, à savoir la décentralisation extrême en matière d'enseignement secondaire. Celui-ci représente dès sa création un privilège des communes et de leurs commissions scolaires ; le Département de l'instruction publique n'a pas les mains libres en ces matières, ce qui met souvent des entraves à certaines mesures que l'Etat juge bonnes et voudrait prendre.

Le Grand Conseil, émanation des communes, veille avec un soin qu'on voudrait moins jaloux dans ce domaine, à l'autonomie des décisions communales, surtout en matière de nominations aux postes de l'enseignement secondaire communal : or, l'exigence légale du Certificat d'aptitude pédagogique limiterait la liberté de choix des autorités locales qui se méfient de toute entrave à leur activité ; nous tenons la chose pour fort regrettable, mais il n'y a rien à faire pour l'heure qu'à s'incliner devant cet état de fait tout en espérant que, sur ce point, le canton de Neuchâtel se laissera finalement entraîner par les exemples genevois et vaudois, beaucoup plus rationnels.

Il convient donc d'harmoniser les mesures concernant le stage avec les dispositions principales du certificat et nous savons que le Département de l'instruction publique ne demande qu'à y pourvoir pour le mieux. Nous voyons deux possibilités d'adaptation mutuelle, depuis que l'on a amendé, d'entente entre le département et l'université, le règlement des examens sur ce point : en effet les candidats pourront faire d'abord le stage et se présenter ensuite à l'examen du certificat, ou inversement. C'est de cette double possibilité que découlent les seules dispositions réglementaires nouvelles, à savoir :

« Qu'ils ont accompli le stage institué en application de la loi sur l'éducation nationale.

» A défaut de stage, les candidats doivent fournir des attestations de pratique professionnelle dont la Faculté est juge. »

Nous avons demandé aux autorités compétentes que :

1° les étudiants ayant fait le stage soient dispensés des attestations de pratique professionnelle et puissent être dispensés

par la Faculté intéressée des leçons de contrôle, si elle juge que le candidat présente les garanties suffisantes lorsqu'il se présentera aux examens du certificat ;

2° les étudiants ayant obtenu leur certificat avant d'avoir fait le stage, obtiennent une diminution de celui-ci en vertu de l'article 4 de l'arrêté du 16 juillet 1940 et des attestations de pratique professionnelle qu'implique le certificat.

Sinon le certificat deviendra surérogatoire et la réforme de 1937 sera rendue vaine : l'aspect théorique sera alors complètement sacrifié à la pratique, ce qui constituerait une exagération exactement inverse de celle qui a existé jusqu'à présent. Il convient de trouver un juste équilibre entre les deux tendances, si l'on veut faire de bonne besogne.

Nous préférerions pour notre part que les étudiants fissent leur stage avant de pourvoir à leurs examens de certificat, mais à la condition que le certificat finît par devenir obligatoire : alors on obtiendrait une préparation pédagogique présentant le maximum de garanties pratiques.

Le certificat contient en effet une disposition importante : il ajoute aux dispositions concernant les cours et séminaires de pédagogie et psychologie, l'exigence d'une pratique professionnelle (remplacements, postes temporaires, même leçons particulières ou préceptorat, etc.), confirmée par des attestations qui « mentionneront la durée et la nature des enseignements donnés et fourniront une appréciation détaillée concernant les qualités pédagogiques des candidats et les résultats obtenus » (art. 3). Nous avons eu parfois de la peine à obtenir des attestations suffisamment détaillées de la part des directeurs responsables ; j'avoue que je les comprends car ils ne peuvent pas toujours, à moins d'un zèle particulier, suivre ces jeunes gens d'assez près et doivent hésiter, en vertu de scrupules qui les honorent, à donner des assurances aux diverses facultés intéressées, alors qu'ils peuvent ne pas se sentir en mesure de les donner effectivement. Et c'est là que se révèle une lacune importante du système combiné Stage-Certificat facultatif d'aptitude pédagogique : ce sont deux systèmes *non rigoureusement complémentaires mais supplémentaires*. Suivant une image biblique, on a cousu la pièce neuve du stage au vieux drap du Certificat !

L'Enseignement théorique.

Ajoutons quelques mots, en manière de conclusion générale, sur l'enseignement théorique de la pédagogie qui nous incombe à l'Université. L'arrêté du 8 juin 1937 prévoit, outre les attestations de pratique professionnelle et les leçons de contrôle, que les candidats : « Sont admis à suivre déjà pendant leurs études, les cours de pédagogie, de psychologie et les exercices pratiques organisés par la Faculté des Lettres ».

Il prévoit trois épreuves aux examens (nous passons sur la troisième, d'ordre pratique) :

1° une composition écrite sur un sujet de pédagogie et de psychologie ;

2° un examen oral portant sur la pédagogie, la psychologie et la didactique.

Notons tout d'abord que ces divers cours sont suivis à la fois par les étudiants se préparant à des examens de grades universitaires et par les porteurs du Brevet de connaissance sortis presque toujours des Ecoles normales du canton, en vertu des dispositions spéciales qui s'ajoutent pour ceux-ci aux trois années de préparation pédagogique. Cette mesure excellente ouvre aux futurs instituteurs quelques aperçus d'enseignement supérieur et leur impose un effort intellectuel plus considérable que celui qu'ils avaient exercé jusqu'alors ; mais il complique la tâche du professeur, vu la différence considérable de préparation entre ces deux catégories d'étudiants. Il convient par conséquent d'adapter l'enseignement qui nous incombe à cette situation.

Nous envisageons *la didactique*, non comme devant faire l'objet d'un cours *ex cathedra*, mais comme l'indispensable complément au séminaire de pédagogie où les étudiants et élèves des écoles normales doivent donner des leçons à des élèves des classes primaires, mis obligeamment à notre disposition par le directeur des Ecoles primaires de la ville. Il s'agit pour nous soit d'intervenir en cours de leçons, soit de faire la critique de la leçon une fois donnée.

Or il est extrêmement facile de profiter d'une leçon concrète, d'un cas particulier pour donner aux étudiants une foule de conseils sur leur tenue, leur discipline, leur façon de soutenir l'attention des enfants ou de la lasser, sur la façon d'organiser

une leçon et de la présenter avec toutes les nuances que comporte la pratique, etc. On peut surtout les rendre attentifs à de nombreuses petites défaillances, maladresses de débutants, etc...

Or n'est-ce pas précisément l'essentiel de la didactique ? On peut aussi en profiter pour leur faire sentir la différence des méthodes, des fameuses « méthodes pédagogiques » sans risquer de tomber dans une pédanterie de mauvais aloi.

En un mot cette façon de faire offre l'avantage de la vie, de la réalisation concrète et du corps à corps avec la réalité, alors que la didactique réduite à un cours est toujours artificielle, sans intérêt immédiat et vivant pour l'étudiant.

En outre le nombre d'heures de cours dont nous disposons ne permet pas de multiplier les enseignements : il convient de s'arranger au mieux du temps dont on dispose, et de ne pas sacrifier certains aspects essentiels en matière de connaissances théoriques à d'autres que le nouveau système de préparation pédagogique pourra suffisamment développer.

En ce qui concerne la pédagogie proprement dite, son histoire restera le meilleur moyen d'information pédagogique. Nous attachons d'autant plus d'importance à *l'Histoire de la pédagogie* que depuis une trentaine d'années la conception qu'on s'en fait a profondément changé. Autrefois elle consistait essentiellement dans l'histoire des systèmes pédagogiques et des grands pédagogues, abstraction faite du milieu où elle s'exerce.

Elle restait souvent à l'écart des préoccupations proprement scolaires : le livre de F. Guex est typique de cette conception.

Aujourd'hui l'optique en a changé : elle est de plus en plus dominée par la préoccupation sociologique. L'histoire des institutions scolaires, de la formation des programmes, de la relation des systèmes pédagogiques avec les besoins d'une époque déterminée, l'évolution des idées et des institutions en rapport avec les conceptions générales de la vie, de l'individu et des sociétés, en constituent les aspects prédominants. Dès lors idées, créations, institutions, transformations pédagogiques s'animent et deviennent des réalités vivantes et non plus de simples schémas abstraits. On peut faire comprendre à l'étudiant qu'il entrera dans un corps social qui a son histoire, ses lois, qu'on ne peut pas modifier à volonté, qui exige un effort d'adaptation.

J'ai dû constamment refondre mon cours, en modifier le contenu comme la perspective ; j'avoue qu'il m'a fallu des années

pour arriver à quelque chose qui me satisfasse relativement. Je me permets de signaler un livre remarquable qui a transformé beaucoup des idées que je me faisais dans ce domaine, à savoir *L'évolution pédagogique en France*, parue en 1938 chez Alcan, le dernier ouvrage posthume d'E. Dürkheim qui est un modèle du genre, d'une lecture passionnante ; voilà enfin une perspective à la fois vivante et profonde de l'histoire de la pédagogie que l'on pourra étendre un jour à la période contemporaine.

De l'enseignement de la pédagogie, passons à celui de la *psychologie*. Depuis quelques décades la psychologie a fait un vrai bond en avant ; elle a réalisé dans ses méthodes, dans ses hypothèses conductrices comme dans la solidité de ses résultats des progrès qui eussent paru impossibles à nos pères. Or nous tenons pour essentielle l'étude de cette discipline si l'on veut faire comprendre le fonctionnement complexe et divers de l'esprit, éviter les attitudes préconçues vis-à-vis de l'être humain et de l'enfant en particulier. Elle constitue « la porte étroite » par laquelle on accède à la compréhension et à la découverte des problèmes innombrables que pose l'action sur les hommes vivants et réels. Elle ne fournit aucune « recette » infaillible, aucun moyen magique au maître pour devenir automatiquement un bon maître — ce qui serait une forme nouvelle et plus nocive encore du « didactisme », — mais elle ouvre des perspectives entièrement nouvelles sur l'être humain, et cela par rapport au sens commun non éduqué par elle. Seulement son enseignement est très difficile car la psychologie actuelle exige un long entraînement et une préparation préalable que notre enseignement secondaire peut difficilement donner dans son état actuel. Comment le concevoir pour lui faire rendre son maximum de rendement dans une préparation pédagogique solide ?

L'expérience de plusieurs années nous amène cette fois à transformer complètement l'économie de son enseignement. Nous disposons de deux heures hebdomadaires. Il conviendra de consacrer l'une d'elles à une sorte d'introduction et de revision des notions fondamentales de la psychologie actuelle : diversité des disciplines réunies sous le même titre (psychologie des comportements avec son appareil expérimental schématisé, psychologie de la forme, psychologie génétique et biologique, psychologie fonctionnelle et structurale, psychologie intro-

spective, etc...), aperçu des méthodes de recherche, problèmes fondamentaux psycho-biologiques, notions générales et classiques remises au point, — sur les grandes fonctions de la vie mentale : intelligence, perception, mémoire, affectivité et volonté, personnalité, quelques aperçus de psychologie pathologique et de psychanalyse, problèmes du conscient et de l'inconscient, etc... Il ne s'agit à notre sens que des grandes lignes que l'étudiant pourra compléter par des lectures, surtout maintenant que la Faculté des Lettres dispose d'un beau séminaire de philosophie riche de 1500 volumes environ.

Il convient ensuite de consacrer la seconde heure à un sujet spécial choisi de préférence dans le vaste domaine de la psychologie génétique de l'enfant et de l'adolescent ; il faut que l'étudiant comprenne la différence entre les éléments généraux et les difficultés que présente l'étude d'une question spéciale. La psychologie génétique a littéralement révolutionné la psychologie dans son ensemble par ses subtiles méthodes d'expérimentation, par l'importance accordée à l'hypothèse génétique ; pour l'heure elle n'existe véritablement que jusqu'à douze ans, elle s'élabore péniblement pour les âges postérieurs.

Tout l'enseignement théorique est à reconstituer sur la base des données scientifiques elles-mêmes, en tenant largement compte des besoins de l'enseignement réel et en s'écartant soit des lieux communs sans saveur, soit des recherches par trop difficiles. Comme partout ailleurs, le juste milieu, ou plus exactement l'équilibre, est difficile à constituer. N'est-ce pas une raison de plus pour se mettre à l'œuvre avec énergie en ayant toujours en vue l'intérêt du pays et de ses écoles ?

JEAN DE LA HARPE,
professeur de philosophie
et doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Neuchâtel.